

Feld-Knapp, Ilona (Budapest)

Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt sich mit dem Thema des LehrerInnenwissens auseinander und stellt die literarischen Kenntnisse der DaF-Lehrenden in den Mittelpunkt. Er knüpft an den Beitrag der Autorin „Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden I“ im CM-Band 3 und an den Beitrag „Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden II“ in diesem Band an.

Seit Mitte der 1980er Jahre hat sich die Fremdsprachendidaktik wieder verstärkt literarischen Texten zugewandt. Das neue Interesse an Literatur resultierte einerseits aus der Kritik an der einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts (Piepho 1974; Hunfeld 1982), andererseits aus einer Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können (Bredella 1995). Durch das Einbeziehen von literarischen Texten in den Fremdsprachenunterricht werden unter dem Motto der Förderung der kommunikativen Kompetenz ganz neue Aspekte ins Spiel gebracht. Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und von subjektiven Einstellungen bewusst gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, dass sie ästhetisch und affektiv ansprechen. Insofern eignet sich Literatur im Unterricht besonders für die Erreichung von Lehr- und Lernzielen, die über den reinen Spracherwerb hinausweisen.

Der nächste Abschnitt gliedert sich nach den folgenden Schwerpunkten:

- ⇒ **AUFGABEN**, die die Lesenden zur Mitarbeit einladen und zum Nachdenken anregen
- ⇒ **ERÖRTERUNGEN** aufgrund der einschlägigen Fachliteratur zu einem Teilthema: hier können die Vorkenntnisse überprüft, aktiviert und vertieft werden
- ⇒ **VORSCHLÄGE**, wie Lehrende ihr Wissen zum Lerngegenstand werden lassen können.

2 Der literarische Text im didaktischen Kontext

⇒ AUFGABE

- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über literarische Texte.*
- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über die Interpretation von literarischen Texten.*

⇒ ERÖRTERUNGEN (Bredella 1995; Ehlers 1992 und 2016; Feld-Knapp 2005a, 2015b und 2009; Hunfeld 1990; Kast 1995)

Literarische Texte sind Gegenstände der Literaturwissenschaft. Sie wurden im Laufe der Zeit unterschiedlich definiert und beschrieben. Es gab beispielsweise Versuche, sie von ihrem Stil her zu definieren. Heute werden sie mehrheitlich als fiktionale Texte bezeichnet und damit von nichtfiktionalen Texten abgegrenzt. Der Begriff „fiktional“ bezeichnet einer geläufigen Definition zufolge Texte, die von DichterInnen/SchriftstellerInnen verfasst sind und nicht unmittelbar auf eine empirisch gegebene, außersprachliche Wirklichkeit referieren. Das, wovon erzählt wird, ist fiktiv, im Gegensatz zu real: „Merkmal von Fiktionalität ist, dass die Fiktion (die fingierte Wirklichkeit) nicht unabhängig vom Erzählen existiert, sondern erst durch das Erzählen konstituiert wird.“ (Ehlers 2016: 92). Anzumerken ist, dass zwischen Fiktionalität und Faktualität oft Überschneidungen, Hybridisierungen bestehen, wie zum Beispiel bei Autobiographien. Diese Aufteilung von Texten ist aus didaktischer Sicht auf jeden Fall sinnvoll, sie wird in der Fremdsprachendidaktik allgemein akzeptiert und liegt der Textarbeit im Fremdsprachenunterricht zugrunde.

In Bezug auf die Interpretation von literarischen Texten im Literaturunterricht gibt es gleichfalls unterschiedliche Konzepte. Im Folgenden werden zwei Konzepte in ihrer Bedeutung für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht beschrieben (ausführlicher dargestellt unter anderem bei Bredella 1995).

Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich in der Germanistik die sogenannte werkimmanente Methode für die Interpretation von literarischen Texten. Diese stellt den literarischen Text in den Mittelpunkt. Das literarische Werk wird als autonomes, unabhängig von geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen verstehbares ästhetisches Gebilde betrachtet. Bei der werkimmanenten Methode gibt es eine scharfe Trennung zwischen dem, was der literarische Text ist, und dem, was er hervorruft. Für die Praxis ergab sich daraus, dass der Text bei der Textarbeit im Mittelpunkt stand und der Kontakt zwischen den Lesenden und dem Text von dem/r LehrerIn durch sich auf die Textinterpretation beziehende Fragen in einem lehrerInnenzentrierten Unterricht hergestellt wurde. Die/der Lesende selbst war im Lektüreprozess ein

passiver Mitspieler/eine passive Mitspielerin, der den Text als etwas Statisches, Abgeschlossenes richtig oder falsch verstand. Die richtige Bedeutung war im Text enthalten. Diese Methode wurde aus dem muttersprachlichen Literaturunterricht in den Fremdsprachenunterricht ohne Berücksichtigung der spezifischen Züge des Fremdsprachenunterrichts übernommen.

Ab Mitte der 1970er Jahre wurde für den muttersprachlichen Literaturunterricht ein rezeptionsästhetischer didaktischer Ansatz entwickelt. Nicht mehr der literarische Text, sondern der/die LeserIn selbst und seine/ihre Reaktionen werden in den Mittelpunkt gestellt (Iser 1976). Es geht nicht um die Wirkung der Literatur auf den Lesenden, sondern vor allem um die Tätigkeiten, die notwendig sind, um aus der Abfolge der Wörter eine fiktive Welt entstehen zu lassen (Bredella 1995: 63). Der Leseakt stellt eine Interaktion zwischen Text und dem Lesenden dar. Ein Text hat immer zwei AutorInnen: eine/n, der den Text schreibt und eine/n zweite/n, die/der ihn rezipiert und ein im Text vorhandenes Sinnpotential konstituiert. Der Text selbst enthält keine Bedeutung, sondern bietet Möglichkeiten zur Konstituierung von Bedeutung an (Kast 1994: 7). Dieser rezeptionsästhetische Ansatz hat einen großen Einfluss auf die fremdsprachige Literaturdidaktik ausgeübt (Hallet 2010).

In der Diskussion über die Lehr- und Lernziele beim Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht kristallisierten sich im leserorientierten rezeptionsdidaktischen Ansatz zwei maßgebende Richtungen heraus: eine interkulturell hermeneutisch orientierte und eine kommunikativ handlungsorientierte Richtung. Sie unterscheiden sich darin, wie eine Kommunikation, die auf dem Verstehen literarischer Texte beruht, entsteht und welche Aktivitäten dabei im Unterricht durchgeführt werden sollen.

Das interkulturelle Konzept fördert einen Fremdsprachenunterricht, der zur Hermeneutik des Fremden beiträgt. Der interkulturell hermeneutische Ansatz der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht baut auf diesem Anspruch auf. Hunfeld rief zu einem „anderen Unterricht“ auf, dessen Ziel darin liegt, bei der Unterrichtsplanung allgemein didaktische Gedanken mit fachdidaktischen Perspektiven zu verbinden:

Der andere Unterricht trägt die hermeneutische Skepsis in den fremdsprachlichen Lehrgang hinein, welche darauf beharrt, daß die Möglichkeiten des Verstehens immer auch die Gefahren des Nichtverstehens sind. Er will das eigene Verstehen am fremden Verstehen überprüfen, er begreift die fremde Vokabel zugleich als Aufforderung zu einem erweiterten Verständnis und als Warnung vor der Überschätzung sprachlicher Verständigungsmöglichkeiten. Er lehrt die Mühe des Verstehens und den Respekt vor der anderen Weltsicht, die sich im anderen Sprechen und in der anderen Sprachhaltung ausdrückt. Das Programm dieses Unterrichts steht unter dem Leitsatz, daß ich das andere Meinen weder übernehme noch ablehne, sondern auf mein Meinen zurückbeziehe. (Hunfeld 1990: 15)

Das oben genannte übergeordnete erzieherische Ziel, die Förderung einer Haltungsänderung dem Fremden gegenüber, lässt sich nur in einem Lernprozess verwirklichen. Das Rezeptionsästhetische Konzept zielt auf eine aktive Rolle des Lesenden beim Rezipieren. Die SchülerInnen müssen zu dieser aktiven Lesendenrolle befähigt werden, weil sie von sich allein aus nicht in der Lage sind, die verstehenssteuernden Elemente des Textes selbständig zu erkennen, sie sollten dazu sensibilisiert werden. Bei Ehlers lautet das übergeordnete Lehrziel: eine fremdsprachliche/fremdkulturelle Verstehensfähigkeit zu entwickeln, die den SchülerInstand setzt, in einen eigenen Dialog mit einem fremden Text zu treten und selbständig Sinn zu bilden (Ehlers 1992: 23). Das Ziel ist also die Befähigung der SchülerInnen zum Verstehen. Ein solcher Unterricht ist ein prozesshafter Unterricht, der auf analytischen Unterrichtsverfahren aufbaut.

Im kommunikativ handlungsorientierten Literaturunterricht geht es im wahrsten Sinne des Wortes um ein Lernen aus Erfahrung, um eine Einlösung der Forderung *learning by doing*. In einem SchülerInnen- und handlungsorientierten Literaturunterricht spielen Verfahren und Methoden eine prominente Rolle, in denen SchülerInnen, ausgehend von ihren Erfahrungen, ihren Vorstellungen, ihrem Wissen mit dem und an dem Text Handlungen durchführen, d.h. mit dem Text etwas tun – und in denen nicht nur über den Text geredet wird. Handeln heißt: kreativ mit dem Text umgehen, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren. Handeln heißt: selbständig den Mut haben, dem Text einen Sinn zu verleihen. Allerdings bedeutet das nicht, dass ausschließlich ein solches Vorgehen imstande ist, den SchülerInnen einen Text näher zu bringen. Denn natürlich sollte er auch als ästhetisches Gebilde wahrgenommen werden, indem sich die Lernenden mit seiner Struktur, mit seiner Sprache beschäftigen, formale Gesichtspunkte beachten und deren Funktion beachten und begreifen. Freilich müssen diese Aspekte insbesondere im Anfängerunterricht, in einem handlungsorientierten Umgang mit dem Text integriert werden (Kast 1995; Lenčová 2006 und 2009).

3 Das Verstehen von literarischen Texten

⇒ AUFGABE

- *Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über die textorientierten Prozesse.*
- *Wie vollzieht sich das Verstehen von fiktionalen und nicht fiktionalen Texten?*

⇒ ERÖRTERUNGEN (Burwitz-Melzer 2007a, 2007b; Ehlers 1998; Feld-Knapp 2005a, 2005b; Groeben 2009)

Textverstehen setzt die Fähigkeit des Lesens voraus. Das fremdsprachliche Lesen muss demnach auch erlernt und eingeübt werden, weil die Lesefähigkeit in der Fremdsprache nicht automatisch vorhanden ist. Dem Zusammenhang von Textverstehen und Spracherwerb kommt somit eine besondere Wichtigkeit zu. Das Sprachenlernen und das fremdsprachliche Lesenlernen sind eng miteinander verbunden, die beiden Bereiche bauen aufeinander auf und bedingen einander. Beim Lesen hängen sprach- und lesebezogene Prozesse und allgemein kognitive Prozesse zusammen. Im Fall des fremdsprachlichen Lesens reichen die sprachbezogenen Probleme über die Phase des Lesenlernens hinaus und beeinflussen die Leseperformanz auch auf einem höheren Profizienzniveau (Ehlers 1998). Im Leseprozess entsteht eine Interaktion in einer wechselseitigen Beziehung zwischen dem Text und der/dem Lesenden.

Der Leseprozess wird durch das allgemeine Vorwissen der/des Lesenden, ihre/seine Vorkenntnisse über die Organisation des Textes und auch die Erzählstrukturen und -strategien sowie dadurch beeinflusst, wie thematisch wichtige Inhalte sprachlich ausgedrückt und signalisiert werden. Auch die Leseziele und die Lesesituation spielen dabei eine Rolle. Der Text muss natürlich nicht nur gelesen, sondern auch verstanden werden. Nur der gelesene und verstandene Text kann seine Funktion im Unterricht erfüllen. Um einen Text zu verstehen, sollte die/der Lesende Wörter und deren Bedeutungen nicht von den Satzbedeutungen getrennt auffassen, sondern sie/er muss Wörter und Sätze untereinander verknüpfen und zu einem kohärenten Ganzen integrieren können. Das bedeutet, dass die/der Lesende zum einen die wörtliche, also rein semantische Bedeutung eines Wortes, zum anderen die spezifische Bedeutung eines Wortes im Satz, also auf pragmatischer Ebene, verstehen muss.

Das Wechselspiel von aufsteigender und absteigender Verarbeitung des Textes führt zum erfolgreichen Textverstehen. Bei absteigenden Prozessen werden die vorhandenen Wissensbestände aktiviert, bei aufsteigenden Prozessen werden die sprachlichen Stimuli des Textes realisiert (Burwitz-Melzer 2007a; Groeben 2009).

Die Berücksichtigung der unterschiedlichen Verarbeitungsprozesse im Fremdsprachenunterricht ist in der Umsetzung des Prinzips der SchülerInnenorientierung bei der Förderung der Lesefertigkeit besonders wichtig. Es gibt verschiedene LernerInnentypen mit unterschiedlichen Lesegewohnheiten, ihnen soll viel Freiraum gegeben werden. Deshalb haben beide Prozesse eine entsprechende Funktion im Fremdsprachenunterricht und ergänzen und bedingen einander gegenseitig. Die top-down-Modelle beschreiben den Leseprozess als einen Prozess der Erwartungen, der Hypothesenbildung, der Sinnentnahme, während die datengeleitete Textverarbeitung eher zur Bestätigung der top-down-Verarbeitung eingesetzt wird. Das eigentliche

Ziel beim Lesen auch im Fremdsprachenunterricht ist in letzter Instanz die Fähigkeit zur Sinnentnahme und Sinnbildung; die Dekodierung ist nur ein Mittel (Burwitz-Melzer 2007a; Ehlers 1998; Lutjeharms 2001).

Unter den Textsorten im fremdsprachlichen Unterricht nehmen literarische Texte nicht nur durch ihre Funktion, sondern auch dadurch einen besonderen Platz ein, dass sie ihre eigenen Spielregeln besitzen, um die Lesenden anzusprechen. Diese Qualität von literarischen Texten muss in der Lesepraxis berücksichtigt werden.

Didaktisch gesehen lassen sich zwei Typen von Verstehenssituationen unterscheiden. Es gibt solche, in denen sich das Verstehen automatisch einstellt, und andere, in denen diese Automatismen zerrissen sind und die/der Lesende mit etwas konfrontiert wird, das sich nicht auf Anhieb erschließen lässt, wodurch für sie/ihn ein Deutungsproblem entsteht. In diesem Fall muss die/der Lesende seine Ressourcen mobilisieren und Deutungsstrategien zur Lösung des Problems einsetzen. Verstehen bedeutet in diesem Sinne ein „Problem-Lösungs-Handeln“. Solche Verstehenssituationen sind in lerntheoretischer und lesedidaktischer Hinsicht von großem Wert. Das Entstehen von Deutungsproblemen hängt auf der einen Seite von der Kompetenz der/des Lesenden ab, auf der anderen Seite jedoch vom Text selbst, seinem Schwierigkeitsgrad und seiner Struktur. Um den Konventions-/Regelbruch und das, was in der Perspektive des Textes als neu oder befremdlich erscheint, zu verstehen, muss der/die LeserIn wissen, was die Konvention, die Erwartungsnorm oder das Vorausgesetzte-Vertraute ist, mit dem der Text operiert. Hier kommt dem Textmusterwissen der/des Lesenden eine große Bedeutung zu, da ihr/ihm diese Kompetenz beim Verstehen hilfreich sein kann. Das Problem der Selektivität und Zielgerichtetheit der/des Lesenden stellt sich für literarische Texte anders dar als für Sachtexte, die Zusammenhänge explizit darstellen. Literarische Texte lesen lernen heißt u.a. Strategien der Problemlösung zu erwerben und sie zu automatisieren. In diesem Zusammenhang verfügt der/die kompetente LeserIn über eine Flexibilität, die es ihm/ihr ermöglicht, sein/ihr Leseverhalten aufgaben- und situationsgemäß anzupassen (Ehlers 1998: 221).

Die Bedeutung des Lesens als ein textorientierter Prozess im Fremdspracherwerb geht über die Rezeption von Texten hinaus, denn Lesen ist einerseits ein Mittel zum Erwerb von Sprachkenntnissen, andererseits ist der Spracherwerb die wichtigste Vorbedingung zum Lesen in der Fremdsprache (Lutjeharms 2001: 906). Die Lesenden in der Fremdsprache werden zu schwachen Lesenden, weil es beim Dekodieren keinen lexikalischen Zugriff geben kann, solange für die Wörter oder Morpheme keine mentalen Repräsentationen im Lexikon vorhanden sind. Es muss nicht bloß der Wortschatz gelernt, sondern auch seine Verwendung automatisiert werden.

5.3 Die literarische Analyse

⇒ AUFGABE

- Aktivieren Sie Ihre Vorkenntnisse über die literarische Textanalyse.
- Erklären Sie die Analyseschritte in ihrer Bedeutung für die Interpretation der Texte.
- Erklären Sie die literarische Analyse in ihrer Bedeutung für Ihre didaktischen Entscheidungen.

⇒ ERÖRTERUNGEN

Die literarischen Texte lassen an der Textoberfläche vieles ungesagt und explizieren nicht, was zum Verständnis erforderlich ist. Die/der Lesende muss die verborgenen Zusammenhänge selbst erfassen. Für das Verstehen literarischer Texte ist ein geteiltes Wissen über die Welt, Sprache, Texte und Gattungen nötig. Die Herstellung dieser gemeinsamen Verständigungsbasis fordert Interpretationsarbeit. Die/der Lesende überlegt, was hinter dem Verhalten von Figuren in einem literarischen Text stehen könnte, sie/er schließt vom sichtbaren Verhalten auf innere Vorgänge, sucht nach Erklärungen, die Ereignisse plausibel machen, löst Mehrdeutigkeiten auf oder leitet das Thema eines Textes ab. Informationen, die die/der Lesende beisteuert, um zu einer kohärenten Struktur zu gelangen, werden Inferenzen genannt. Mit Inferenzen ist sowohl das Hinzufügen von Informationen, als auch das Herstellen von Beziehungen zwischen verstreuten Textelementen gemeint. Inferenzen werden auf der Wortebene (Ausdifferenzierung von Wortbedeutungen), auf der Satzebene (z.B. Instrumente, Folgen von Handlungen) und auf der Textebene (Themabildung) gezogen. Inferenzen sind sowohl text- als auch wissensbasiert: Grundlage sind linguistische Merkmale des Textes einerseits, allgemeines Weltwissen und spezifisches, auf Erfahrungen beruhendes Wissen andererseits (Ehlers 2007: 107–127).

Die DaF-Lehrenden interpretieren literarische Texte aus zwei Blickwinkeln. Erstens setzen sie sich mit dem jeweiligen Text für sich selbst auseinander, sie führen eine literarische Analyse durch. Auf der Basis der Ergebnisse vollzieht sich ihre didaktische Analyse. Der Text wird in einem Lehr- und Lernkontext betrachtet und aus der Lernerperspektive analysiert, die möglichen Lernprobleme werden antizipiert. Je komplexer die Analyse ist, desto sicherer ist die Orientierung für die Lehrperson im Text. Durch diesen selbstbewussten Umgang mit Texten können die Potenziale des Textes für den Unterricht erkannt werden.

Im Folgenden wird an einem konkreten Textbeispiel gezeigt, nach welchen Kategorien eine Erzählung literarisch analysiert werden kann. Der literarischen

Analyse liegt ein Raster zugrunde. Dabei wurden die Analysekategorien von Ehlers (2016) berücksichtigt und durch weitere Kategorien ergänzt, um die Komplexität des Textes vollständig erfassen zu können.¹

Erzählen	<p>Der Text ist in erlebter Rede geschrieben, sodass nicht immer klar ist, ob der Erzähler oder die Hauptfigur spricht oder denkt. Tendenziell herrscht Interne Fokalisierung (der Erzähler sagt nicht mehr, als die Figur weiß; Martínez/Scheffel 64) vor. Lediglich der erste Satz wirkt wie aus einer Außenperspektive (Nullfokalisierung) und rafft in nur wenigen Worten eine zeitlich lange Sequenz (der Entführung, Lösegeldzahlung und Rückkehr).</p> <p>Im ersten Satz wird extradiegetisch erzählt und von außen ein knapper Überblick über die Situation gegeben. Der zweite Satz beginnt einen Übergang zum intradiegetischen Erzählen, das dann ab dem dritten Satz durchgehalten wird (die Perspektive verschiebt sich von einem personalen Erzähler zur erlebten Rede).</p>
Thema/ Inhalte	<p>Der Text thematisiert Verhalten, Gedanken, Motive und Wahrnehmungskonflikte von Menschen innerhalb einer Paarbeziehung, die durch ein Ereignis aus dem Gleichgewicht gebracht wird. Der stets mögliche Umschwung der Gefühle und der Einbruch des Archaisch-Elementaren in die Alltagswelt stehen im Zentrum. Auch das Nützlichkeitsdenken des Fabrikanten, der bereit ist, seine frühere Frau gegen eine andere einzutauschen und sogar ihre mögliche Gefangenschaft und Folter in Kauf zu nehmen, wird angesprochen. Der Liebesdiskurs wird hier mit dem Bereich der Ökonomie in Verbindung gebracht, sodass Liebe als Tauschgeschäft erscheint, das rein taktischen und utilitaristischen Zwecken folgt.</p>
Aufbau von Geschichten	<p>1. Zu Beginn wird ein groteskes Szenario präsentiert. 2. Die fremde Frau wird aufgenommen. 3. Sie repariert ein Fahrrad und teilt eine gemeinsame Erinnerung mit. 4. Der Protagonist trifft sich mit einem guten Freund. 5. Der Fabrikant und die Fremde spielen Mikado. Die Konfrontation beginnt.</p>

¹ Das Textbeispiel von Botho Strauß' *Mikado* ist aufrufbar unter: https://www.dtv.de/_files_media/title_pdf/leseprobe-13788.pdf (22.11.2018). – Ich bedanke mich bei Herrn Bernhard Winkler für die Erstellung des neuen Analyserasters, für die Auswahl des Textes von Botho Strauß und für die Durchführung der Analyseschritte. Er hat durch seine professionelle Unterstützung meine Arbeit auf diese Weise wesentlich erleichtert. Einige erzähltheoretische Begriffe wurden an die Theorie Gérard Genettes angelehnt (Gérard Genette: *Die Erzählung*. München: Fink 1994) und aus Matias Martínez' und Michael Scheffels *Einführung in die Erzähltheorie* (8. Auflage, München: Beck 2009) entnommen.

Funktionen	1. Die Einleitung stellt den Konflikt vor und stiftet gleichzeitig Verwirrung. 2. Der innere Konflikt des Mannes wird dargestellt. 3. Der Fabrikant stellt Vergleiche mit seiner echten Gattin an und es kommen ihm Zweifel bezüglich der Fremden. 4. Um zu prüfen, ob er oder seine Umwelt sich so schlagartig verändert hat, versucht er einen intersubjektiven Abgleich durch ein Gespräch mit einem Freund. 5. Es erfolgt ein abrupter Umschlag, der aus der scheinbar rational agierenden Frau eine aggressive Kontrahentin macht, die ihm symbolisch den Krieg erklärt und sein Lebensmodell in Frage stellt, woraufhin auch der Mann imaginativ aus seiner bürgerlichen Haut schlüpft und archaische Rache- und Gewaltphantasien entwickelt.
Komplikation	Der Grundkonflikt wird bereits im ersten Satz ausgesprochen: Die falsche Frau scheint heimgekehrt zu sein. Aus diesem Konflikt leiten sich alle anderen ab: Der Wahrnehmungskonflikt des Protagonisten; der psychische Konflikt (der Mann ahnt, dass seine Frau noch immer in Gefangenschaft ist), der ökonomische und ethische Konflikt: der Mann entscheidet sich für eine extrem unethische aber wirtschaftlich günstige Lösung (ein zweites Lösegeld wäre zu teuer); der soziale Konflikt mit der neuen Frau und seinem Freund, die beide völlig verändert sind; der Kampf beim Mikado-Spiel, der mit Gewaltphantasien endet.
Lösungen	Es wird nicht geklärt, ob die Wahrnehmungsverschiebungen psychische Projektionen des Fabrikanten sind, oder ob tatsächliche Veränderungen innerhalb der Diegese stattgefunden haben. Die scheinbare Lösung der Annahme der neuen Frau erweist sich nach dem Mikado-Spiel als der Beginn einer weiteren Konfrontation, die Gewaltphantasien auslöst und eine aggressive Lösung der Probleme in Aussicht stellt.
Gliederungssignale	Der kurze Text ist durch Absätze in fünf Teile gegliedert, wie sie hier unter „Aufbau“ beschrieben werden.
Handlungen	Ereignisse der Handlung sind die Entführung der Frau des Fabrikanten und die ‚Rückkehr‘ der Fremden; das Gespräch über ihre vermeintliche gemeinsame Vergangenheit (Madrid) bei der Fahrradreparatur; das Treffen des Protagonisten mit seinem (ebenfalls radikal veränderten) Freund; die Erinnerung/Vision des Fabrikanten an seine Ehefrau; das Mikado-Spiel mit dem Zerschlagen des Stäbchens. Die Motivation des Geschehens ist durchgängig mehrdeutig gestaltet. Eine grundsätzlich homogen dargestellte Welt wird durch die Wahrnehmung des Mannes in Frage gestellt. Der/die unschlüssige LeserIn weiß nicht, ob es sich um einen unzuverlässigen Erzähler handelt, dessen Wahrnehmung nicht zu trauen ist, ob die Frau seine echte Gattin ist und sich nach der Entführung verändert hat, ob tatsächlich eine Fremde die Stelle der Frau eingenommen hat oder ob ein fantastischer Wiedergänger eingeführt wurde.

Figuren	Der Protagonist des Textes ist ein Fabrikant, dessen Name nicht genannt wird. Die zweite Hauptfigur ist eine anscheinend fremde Frau, die sich als seine Ehefrau ausgibt. Die eigentliche Ehefrau wurde Opfer einer Entführung und ist als Figur nicht körperlich anwesend. Als Nebenfiguren werden Beamte genannt, die die ‚neue‘ Frau ins Haus des Fabrikanten bringen. Schließlich wird ein guter Freund des Protagonisten erwähnt, mit dem er sich trifft.
Emotionen von Figuren	Die Hauptfigur reagiert zunächst pragmatisch und erkennt, dass die Frau nicht seine Gattin ist. Dann ist er über die Situation verwirrt und seine Zweifel wachsen immer mehr. Er ahnt, in welcher Situation sich seine echte Frau befindet, verdrängt diese Gedanken allerdings rasch. Das Mikado-Spiel ist erotisch aufgeladen und der Mann versucht das Spiel wie mit seiner eigentlichen Frau zu spielen. Nachdem die Fremde das Mikado-Stäbchen zerbrochen hat, reagiert er mit innerlicher Wut und er imaginiert gewalttätige Rachephantasien. Die Frau scheint während der Erzählung sehr selbstbewusst, überlegen und vernunftbetont. Am Ende kommt es schon während des Spiels zum Durchscheitern von Gewalt, die sich im Zerschlagen des Stäbchens tatsächlich in einem aggressiven Akt äußert.
Äußere Reaktionen	Der Großteil der Emotionen wird von den Figuren geheim gehalten bis sich der agonale Charakter der Partnerschaft im Spiel am Ende offenbart.
Einstellungen/ Weltbilder	Der Fabrikant erscheint als entscheidungsunfähiger Zauderer, dem seine bürgerliche Behaglichkeit wichtiger zu sein scheint als das tragische Schicksal seiner Ehefrau. Ökonomisch orientiertes Nützlichkeitsdenken prägt sein Verhalten wie auch seine Gedanken. Die Fremde gibt sich als pragmatisch und simpel, bis am Ende versteckte Aggressionen zum Vorschein kommen.
Beziehungen	Die Beziehung zur Ehefrau scheint eine bürgerliche Ehe der sozialen Mittelschicht gewesen zu sein, die über sublimierte Erotik funktionierte, während die neue Frau einen Durchbruch der Gewalt und des Elementaren einführt.
Schauplatz/ Raum	Der Ort der Handlung wird nicht durch geographische Angaben spezifiziert. Die Frau wurde auf einem Messebesuch entführt und der Rest der Handlung findet im Haus oder der Garage des Fabrikanten statt. Es wird ein zurückliegender Urlaub in Madrid erwähnt.
Zeit	Auch Zeitangaben fehlen nahezu völlig. Durch Details wie ein Campingklo, das in der Imagination des Mannes auftaucht und auf die Zeit des Massentourismus verweist, kann man von einer möglichen Zeitspanne der Nachkriegszeit bis zur Gegenwart ausgehen. Die Geschichte wird linear erzählt, lediglich die Gedanken und Erinnerungen des Fabrikanten bestehen aus Rückblenden. Eine zukunftsungewisse Vorausdeutung (Martinez/Scheffel 2009: 37) beendet die Erzählung in offener Erzählhaltung.

Intertextualität	<p>Der erste Satz erinnert im Sprachduktus sehr stark an Erzählungen des 19. Jahrhunderts. In nahezu allen von Kleists Novellen wird häufig in nur einem Satz ein ähnlich verwickelter Handlungsknoten geschürzt. Thematisch erinnert die Bezeichnung des Protagonisten als Fabrikant und die geradezu ökonomisch gedachte ‚Ersetzung‘ der entführten Frau an den <i>Findling</i> (1811), der durchgehend die Diskurse von Liebe und Wirtschaft miteinander verschlingt. Der Kaufmann Piachi nimmt dort einen Waisenjungen als Stellvertreter seines gestorbenen Sohnes auf, woraus ein Streit um Erbe, Autonomie, Moral und die Ehefrau beginnt und gewaltsam endet. Auch in den von Kleist herausgegebenen <i>Berliner Abendblättern</i> werden häufig ähnlich kuriose (reale und fiktive) Geschichten dargeboten und die Verwechslungsthematik findet sich in vielen Werken Kleists (Das Motiv des Doppelgängers, auf das von Strauß hier angespielt wird, ist insbesondere in der deutschen Romantik bei Jean Paul, Tieck, Eichendorff und E.T.A. Hoffmann überaus beliebt, findet sich u. a. bei Poe, Stevenson, Dostojewskij, Wilde und im Expressionismus sowie der frühen Stummfilmzeit).</p> <p>Die biblische Erzählung von Lea und Rahel thematisiert ebenfalls einen Austausch von Frauen, der von Jakob in der Brautnacht nicht bemerkt wird (<i>Gen</i> 29, 20–26).</p>
Intermedialität	<p>Der Verweis auf das Medium des Mikado-Spiels ist hier nicht nur inhaltlich bedeutsam, sondern strukturiert auch den gesamten Erzählband, der 41 Geschichten für 41 Spielstäbe beinhaltet.</p>
Stil/Sprache	<p>Vgl. Intertextualität; die erlebte Rede und das Schwanken der Wahrnehmungsebenen in einer eigentlich als real dargestellten Welt (ähnlich wie in Kafkas <i>Verwandlung</i>) führen zu einer Verunsicherung, aber auch zur Neugier der/des Lesenden. Der „Prozess“ der Introspektion und Selbstevaluierung ähnelt dem Vorgehen Josef K.s in Kafkas gleichnamigem Roman. Die Eingangsszene, in der Beamte in K.s Wohnung kommen, um ihn festzunehmen, ist ähnlich grotesk und ebenso in erlebter Rede verfasst. K.s Versuche der Aufklärung und das gleichzeitige Verdrängen von Schuld finden einige Parallelen beim Fabrikanten von Strauß.</p>
Ästhetische Elemente	<p>Lust am Text entsteht durch Spielmetaphern, die auch ein stilistisches Element ausmachen und das bereits erwähnte Changieren der Wahrnehmungsebenen. Auch das abrupte Ende, die plötzliche Wendung beim Mikado-Spiel und die Offenheit des Textes tragen zu dieser Lust bei.</p>

Form und Gattung	<p>Strauß schreibt sich in die Tradition der Kalendergeschichte ein, die von Johann Peter Hebel im <i>Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes</i> (1811) auf künstlerisches Niveau gebracht und etwa auch von Brecht fortgeführt wurde. Auch die „sich ereignete unerhörte Begebenheit“ (Goethe) findet sich schon zu Beginn, ein straffer Handlungsablauf erinnert an das Drama (Storm), viele Wendepunkte sorgen für Spannung (Tieck) und das Dingsymbol (Heyeses ‚Falke‘) ist durch das Mikado-Spiel gegeben, sodass hier von einer Mini-Novelle gesprochen werden könnte.</p>
------------------	---

Didaktisierungsansätze in Bezug auf weiterführende Schreibaufgaben zum Text von Botho Strauß: Mikado, bzw. eine sprachwissenschaftliche Stilanalyse finden sich unter:

https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/927206_0003_3.pdf (22.11.2018)

Text mit weiterführenden Schreibaufgaben:

https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1873/file/Eichinger_+Verwirrende_Orientierungshilfe_+Zum_Stil_von_Botho_Strau%c3%9f_+Erz%c3%a4hlung+_Mikado_2008.pdf (22.11.2018)

Stilanalyse, sprachwissenschaftlich:

<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=808105#vollanzeige> (22.11.2018)

⇒ **VORSCHLÄGE**, wie Lehrende anhand dieses Textbeispiels ihr Wissen zum Lerngegenstand werden lassen können. Die Vorschläge basieren auf der folgenden Definition der literarischen Lesekompetenz von Burwitz-Melzer:

Bei der Beschreibung der literarischen Kompetenz handelt es sich [also] um ein Konstrukt, das im Gegenstandsbereich des Lesens literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht relevante aufgabenorientierte Fertigkeiten, aber auch situationsgebundene generelle Fähigkeiten zusammenfasst, um eine zeitüberdauernde Handlungsposition zu beschreiben. Die relevanten Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in diesem Zusammenhang als Teilkompetenzen zur fremdsprachlichen Lesekompetenz gezählt werden können, orientieren sich am Ablauf des aufgabenorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts und setzen sich in der Regel zusammen aus: motivationalen, kognitiven und affektiven, interkulturellen Kompetenzen und Kompetenzen der Anschlusskommunikation und der Reflexion (Burwitz-Melzer 2007b: 39).

⇒ **LEHR- UND LERNZIEL**: Förderung der literarischen Lesekompetenz:

- Erwartungshaltung aufbauen und erhalten
- Über den Begriff „Mikado“ nachdenken, Einfälle sammeln
- Hypothesen über den Textinhalt aufstellen

- Erfahrungen und Weltwissen einsetzen
- Textverstehen, Sinnkonstruktion
- Den Text global verstehen, das Thema erfassen
- Den Text genau lesen und entschlüsseln
- Herausfinden der Leerstellen, inferieren, antizipieren
- Text- und Weltwissen verbinden
- Herausfinden der Gliederung des Textes
- Herausfinden der Funktion der Textstellen
- Herausfinden der zentralen Konflikte
- Herausfinden der Komplikationen
- Herausfinden der Lösungen
- Herausfinden der Handlungen
- Herausfinden der Figuren
- Erfassen der Beziehungen zwischen den Figuren
- Beschreibung des Raums und der Zeit
- Begründungen für Auswahl des Raums und der Zeit finden
- Herausfinden, welcher Sinn durch den Raum und die Zeit geschaffen wird
- Erfassen von Anspielungen auf andere Texte
- Beschreibung der Sprache und des Stils
- Beschreibung der Wirkung der Sprache und des Stils
- Erfassen von Gattungsmerkmalen
- Reflexionsphase, eigene Textproduktion
- Entwicklung von Identifikation und Empathie
- Erkennen von fremdkulturellen Elementen, Werten und Konflikten
- Thema auf die persönliche Ebene beziehen
- Stellungnahme formulieren.

Literaturverzeichnis

- Bredella, Lothar (1995): Literaturwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. Aufl. Tübingen: Francke. S. 58–66.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007a): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht. Kompetenzen und Bildung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 127–158.
- Burwitz-Melzer (2007b): Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Ein Plädoyer für ein neues Konzept. In: Bausch, Karl-Richard / Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 37–49.

- Ehlers, Swantje (1992): Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik. Berlin/München: Langenscheidt.
- Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- Ehlers, Swantje (2007): Lesetheorie, Lesekompetenz und Narrative. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht. Kompetenzen und Bildung. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S. 107–127.
- Ehlers, Swantje (2016): Literaturdidaktik. Stuttgart: Reclam.
- Feld-Knapp, Ilona (2005a): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (=Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovač.
- Feld-Knapp, Ilona (2005b): Rezeptive und produktive Textprozesse im Spracherwerb. In: Szigeti, Imre (Hrsg.): Junge Germanisten aus Ungarn stellen sich vor. Frankfurt a.M.: Lang. S. 209–229.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest/Bonn: GuG/DAAD. S. 60–73.
- Groeben, Norbert (2009): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München: Juventa. S. 11–25.
- Hallet, Wolfgang (2010): Literaturdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 200–205.
- Hunfeld, Hans (1990): Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht. In: Ders.: Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt. S. 9–17.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung (=Uni-Taschenbücher 636). München: Fink.
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 2, S. 4–13.
- Lenčová, Ivica (2006): Die Rolle des literarischen Textes für die Persönlichkeitsentwicklung im Fremdsprachenunterricht. In: Zbudilová, Helena / Matyušová, Zdeňka (eds.): Lingua Viva 2. České Budějovice. S. 68–78.
- Lenčová, Ivica (2009): Phantasieland Lesen 2. Bratislava: Príroda.
- Lutjeharms, Madeline (2001): Leseverstehen. In: Helbig, Gerhard / Götz, Lutz / Henrici, Gerhard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin/New York: de Gruyter. S. 905–907.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.